

Argentina: Lineamientos nacionales para la formación del personal docente

Edith Litwin

I. INTRODUCCIÓN

Al diseñar al inicio de este año 2000 un programa de acción a partir del gobierno nacional para los Institutos de Formación Docente es necesario reconocer las marcas de dos planos de acción desarrollados en los últimos años de la gestión anterior. A nivel normativo, por una parte, la aprobación de una serie de documentos por el Consejo Federal de Educación que establecen nuevas funciones de las instituciones formadoras, la estructuración de las carreras y los títulos, el diseño de un sistema de acreditación y evaluación de las instituciones, así como el establecimiento de los requisitos para la validez nacional de los títulos y certificados que otorguen las instituciones. A nivel curricular, por la otra, el diseño y la aprobación de los contenidos para la formación del personal docente en los institutos de nivel superior.

Esas dos líneas de acción estructuraron todas las acciones que se desarrollaron posteriormente. Como consecuencia del proceso de evaluación, los institutos se redujeron de 1.700 a 1.050. Este fue el fruto de diferentes procesos internos de trabajo: en algunos casos de carácter positivo, alrededor de la construcción de un proyecto común; en otros, de profunda angustia por temor a la pérdida del trabajo y con contrataciones externas para la realización de proyectos institucionales que, de esta manera, fueron ajenos a la "lógica" institucional y coadyuvaron a su debilitamiento.

Con independencia de una valoración desde el punto de vista profesional del currículo diseñado o del impacto del proceso de acreditación que estamos investigando, estos dos niveles de acción conforman la plataforma sobre la que elaboramos las propuestas de acción para el fortalecimiento de los Institutos de Formación Docente.

En todos los casos es imprescindible reconocer la gran heterogeneidad de los 1.050 Institutos de Formación Docente del país, entre los que se cuenta con institutos de excelencia al lado de otros que muestran una profunda debilidad en sus propuestas educativas, manifestada en su baja matrícula, alta deserción, débil infraestructura y profesores sin título de educación superior.

Frente a la plataforma construida y a la heterogeneidad de los institutos nos interesa reconocer cuatro tipos de cuestiones que expresan la complejidad de la tarea de estas instituciones.

En primer lugar, sostenemos que algunos obstáculos de naturaleza epistemológica presentes en los procesos de formación del personal docente rara vez tenidos en cuenta en

los diseños de las instituciones formadoras. Nos referimos a la serie de conocimientos pedagógico-didácticos que los alumnos de los institutos tienen como fruto de sus experiencias y vivencias como alumnos, que favorecieron la construcción de un contra rol –parcializado e ingenuo–, la existencia de un modelo de desempeño docente fruto de sus identificaciones con quienes fueron sus docentes, así como de un conjunto de saberes referidos a las instituciones educativas construido a través de su paso por ellas.

En segundo término, esos saberes fuertemente arraigados, que deben ser reconstruidos la mayoría de las veces en procesos muy cortos –dada la duración de los estudios–, se acompañan de la enseñanza del ejercicio de una profesión relativamente autónoma –si se la compara con otras–, debido a las características prescriptivas de los diseños curriculares, los controles y la supervisión de las tareas, etc. Consideramos que la falta de autonomía no permite una verdadera implantación profesional del rol.

En tercer lugar, debemos reconocer que las nuevas situaciones de violencia o riesgo en las que tendrán que operar los egresados en sus trabajos profesionales determinan la inclusión de la formación para ejercicios de la profesión con características cada vez más complejas, lo que implica la adquisición de una amplia gama de conocimientos de orden social y psicosocial. Por tanto, el conocimiento de la realidad en la que va a operar y el dominio de estrategias posibles de intervención frente a esas complejas realidades se constituyen también en espacios curriculares necesarios, pero rara vez contemplados.

En cuarto lugar, consideramos que el aislamiento tanto en el ejercicio de la profesión como de la institución en su conjunto es una de las marcas del trabajo profesional docente que se constituye en una de las dificultades más grandes para el fortalecimiento institucional.

II. NUEVOS PROYECTOS DE TRABAJO

Privilegiamos como estrategia la conformación de redes solidarias de trabajo, pues consideramos que esta estrategia puede transformarse en una forma de actuación y lograr la articulación de todas las propuestas de trabajo que enseñen, más que otra cosa, a romper el aislamiento como manera constitutiva del trabajo docente.

Teniendo en cuenta esta estrategia, se desarrollan tres líneas de acción que se analizan y son objeto de consenso con los directores de educación superior de las diferentes jurisdicciones por medio de reuniones nacionales; también se presentan y debaten en reuniones regionales con

todos los directores de los Institutos de Formación Docente. Estas líneas de acción, a saber, polos de desarrollo, actualización y especialización profesional, así como evaluación institucional y desarrollo curricular son estudiadas con un Consejo Asesor de Políticas de Formación Docente, que cuenta con la participación de especialistas y de los gremios del personal docente. Una vez que se adoptan decisiones en relación con las líneas de acción, tanto en relación con su contenido como con su propuesta de implementación, se difunden en una página electrónica que se construye en la Internet, a la que tiene acceso el personal docente de los institutos y sus alumnos. Esta página comunica y genera, a su vez, un mecanismo para el diálogo y el debate.

2.1 Proyecto Polos de Desarrollo

Se seleccionaron 90 institutos que trabajarán en red con instituciones asociadas: una universidad nacional mediante alguna unidad académica (una cátedra, un departamento, un instituto o una facultad); más de una escuela, todas ellas próximas geográficamente al polo, pero de características sustantivamente diversas como campo de acción educativa, y otros institutos en una acción concertada con las jurisdicciones. La selección de las instituciones que se incorporaron al proyecto requirió acciones de diferente tipo –efectuadas por dichas jurisdicciones– que permitieron identificar a las instituciones que desarrollan auténticas propuestas de envergadura académica y pedagógica. Se trata de dar impulso a acciones dirigidas a potenciar los desarrollos contenidos y favorecer la cooperación entre instituciones, entendiendo que los nuevos vínculos que se establecen permiten la ayuda mutua y el mejoramiento de las prácticas educativas.

Cada institución se convierte en la sede del Proyecto Polo de Desarrollo que tiene un perfil propio, situado y contextualizado, orientado hacia la búsqueda de buenas propuestas pedagógicas para la formación de docentes, que tiene en cuenta los más recientes hallazgos de la investigación en el área de la pedagogía, la didáctica o las disciplinas enseñadas.

El polo de desarrollo es el nodo de una red de instituciones; supone la interconexión electrónica entre las instituciones asociadas y constituye una propuesta experimental que requiere ser analizada, asesorada, discutida y asistida por especialistas en el campo de la educación. La definición de la línea en la que el polo se desarrolla, ya sea por tradición o por elección de sus actores, es de carácter fundante. Por otra parte, este proyecto se orienta a que cada institución pueda implementar progresivamente el Proyecto Polo de Desarrollo.

2.2 Proyecto de especialización y actualización destinado al personal docente y directivo de los Institutos de Formación Docente

La experiencia recogida en los planos nacional e internacional en torno a los cursos que los docentes siguen muestra el escaso impacto que éstos tienen en sus procesos formativos. Al consultar cuáles son las cuestiones y temas que preocupan a los docentes, un número importante de profesores solicitó apoyo fundamentalmente para monitorear los procesos de investigación que realizan. Mediante

un convenio con una universidad se está organizando el monitoreo de 300 investigaciones. Gracias a otro convenio con otra universidad se ofrece un programa de actualización en investigación. En todos los casos se trata de proyectos que incorporan situaciones presenciales y a distancia. También se planean laboratorios residenciales intensivos con algunas jurisdicciones que respondieron a la oferta. En todos los casos se presentan las propuestas a las jurisdicciones, que se concretan en función de la demanda y se articulan con las universidades.

Como parte de las políticas del programa se ha trabajado en un pedido de reforma de la ley de educación superior para que los egresados de los institutos terciarios no universitarios puedan realizar maestrías, cursos de actualización y de especialización que se dictan como carrera de nivel de posgrado en las universidades. El propósito es que la actualización se inscriba en una carrera de nivel superior y que se elimine el sistema de cursos que ofrece un programa formativo de escaso valor, con independencia del mérito de cada uno de ellos. Una vía importante para la difusión de nueva bibliografía, con comentarios y debates, se instaló en la página electrónica del programa. Por otra parte, los docentes de los institutos intercambian sus experiencias, y participan en una lista de interés y en un foro diseñado para tal fin.

2.3 Proyecto de evaluación institucional y desarrollo organizacional y curricular

El objetivo de este proyecto es mejorar la calidad de la organización y del currículo mediante la incorporación de enfoques y modelos de autoevaluación institucional que detecten dificultades y problemas, y generen acciones de mejoramiento. Para implementarlo se ofrece asistencia profesional a las jurisdicciones que la requieran y se conforman grupos de trabajo que permiten desarrollar acciones de autoanálisis que mejoran la calidad de los proyectos elaborados. Se trata de desarrollar enfoques y modelos de evaluación institucional, así como dispositivos de intervención dirigidos al análisis o el seguimiento de procesos de autoevaluación en marcha. En todos los casos se respeta la confidencialidad de los informes –que no deben ser derivados a ningún organismo, sino que deben quedar inscritos entre las tareas de la institución. También se ofrece colaboración profesional a las instituciones y jurisdicciones que requieren ayuda, o solicitan un estudio y análisis de un diseño curricular realizado.

En el marco de este mismo proyecto se efectuó un estudio del impacto que produjeron en las instituciones los procesos de acreditación y evaluación implementados. Este estudio –de carácter muestral– se realizó en tres jurisdicciones que habían completado dichos procesos.

En síntesis, la propuesta actual incluye la conformación de una red interjurisdiccional, interinstitucional, otra virtual, la constitución de polos de desarrollo, la apertura de ofertas de actualización y de especialización, el desarrollo de un programa de autoevaluación y el trabajo en un marco normativo que favorezca el fortalecimiento de las instituciones formadoras. Esto implica reconocer que hasta tanto las instituciones no generen formas autónomas de trabajo, difícilmente se implantarán políticas efectivas de mejoramiento. Las instituciones tendrán que efectuar cursos para el acceso a los cargos docentes; el personal di-

rectivo deberá ser elegido por los docentes y los alumnos mediante actuaciones democráticas; los docentes deberán ser remunerados por cargos y no por horas- cátedra. Tendríamos que poder volver a implantar la realización de cursos por parte de los docentes, que no acrediten ni den puntaje, y que los docentes los realicen porque son de calidad.

III. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

En el V Congreso Internacional de la Educación y la Formación que se realizó en La Sorbonne (París) el 12 de abril de 2000, Antoine Prost dedicó su conferencia inaugural al estudio del escaso impacto de las reformas educativas. Es imposible desconocer este análisis y las investigaciones que muestran la enorme dificultad que existe para incorporar genuinos procesos de mejoramiento de la calidad de la educación. Cuando las reformas no se llevan a cabo desde el interior de las instituciones, sino que son impuestas como nuevas propuestas curriculares, difícilmente pueden generar espacios genuinos de mejoramiento. Además, es imposible pensar autónomamente en un diseño curricular, si los contenidos están sobrecargados. Cuando se trabaja por agregación, y no por reestructuración, la complejidad de la implementación de un nuevo diseño se acrecienta.

En México, los estudios que se realizan utilizando los datos de la carrera magisterial que miden la asociación entre el buen desempeño de los estudiantes y el conocimiento de los docentes de los temas del currículo ofrecen una serie de asociaciones del mayor interés. El análisis de los datos muestra la escasa asociación entre unos y otros; tampoco encuentran asociación con la cantidad de cursos de perfeccionamiento que siguen los docentes o los títulos de posgrado obtenidos, tales como maestrías y doctorados. El éxito del aprendizaje de los alumnos se asocia positivamente con el personal docente que da clase durante más de una hora y media diaria, que conoce los nombres y problemas de sus alumnos, y cuya madre ha asistido a la escuela. A medida que avanzamos en los niveles de escolaridad, es decir, tras los diez primeros años de escolaridad, el éxito del aprendizaje de los alumnos y el conocimiento de las disciplinas que enseñan los profesores se relacionan hasta en un 10%. La utilización de textos novedosos o la valoración del rendimiento por parte de los padres tampoco tienen una correlación positiva. Por el contrario, los jóvenes que logran un buen rendimiento tienen padres que sostienen que la escuela es mala y los que tienen un bajo rendimiento tienen padres que consideran que la escuela es buena –si bien al volvérselos a preguntar sobre su opinión sostienen que temen represalias por parte de la escuela. El clima de la clase fue medido mediante tres preguntas: “¿en la clase hay pleitos?”, “¿te molestan tus compañeros para trabajar?”, “¿tenés amigos en el aula?” En los casos en que fueron respondidas positivamente las dos primeras preguntas y negativamente la segunda dio cuenta de un clima favorable al trabajo académico y mostraron asociación con el desempeño de los estudiantes (Velázquez Castañeda, 2000).

Las prácticas de formación, tal como las efectúan los docentes en las diferentes instituciones, generan nuevas

alternativas en el tratamiento de los contenidos, promueven nuevos análisis de esos contenidos desde el punto de vista especializado, desarrollan prácticas ejemplares desde la perspectiva del contenido y el modo en que el mismo es enseñado, y tienden puentes que promueven mejores formas de articulación entre la teoría y la práctica, convirtiendo a la práctica en el aspecto central de la reflexión en torno a la enseñanza. Esto incluye una revisión del concepto de «articulación entre teoría y práctica», pues consideramos que tales articulaciones se expresan en las instituciones a nivel interinstitucional cuando encuentran puntos de contacto, análisis y comparten propuestas con las instituciones de las que provienen los alumnos y con las que recibirán a los graduados; en la articulación entre profesores, para contribuir a una formación provista de integración y no de superposiciones; en la articulación de los tiempos que demandan asignaturas diversas y que requieren superar una concepción del tiempo propia de la escuela secundaria; en la articulación entre alumnos, para potenciar el impacto formador de estrategias que contemplan el trabajo compartido. Se articulan, por tanto, personas, espacios, tiempos, instituciones y no sólo problemáticas disciplinares. En síntesis, se articulan multiplicidad de teorías y de prácticas en los procesos formativos (Fernández, 2000).

El análisis de todos estos datos nos presentan la enorme dificultad para diseñar y proponer acciones que repercutan positivamente sobre la calidad de las ofertas institucionales. Consideramos que el desafío consiste en fortalecer a las instituciones para que se transformen en genuinos centros de enseñanza superior, que retengan y motiven a los buenos docentes a lo largo de su carrera, generando mayor eficacia y satisfacción en el ejercicio de su profesión. La cultura del trabajo en equipo y la reflexión en torno a la práctica como proceso investigativo generan propuestas que favorecen su desarrollo (Fullan y Hargreaves, 1999, pág. 109). Sin embargo, el mayor desafío consiste en lograr una vida académica autónoma. Y este es un proceso de largo plazo que se tendrá que inscribir en el marco de una nueva carrera docente, en un contrato laboral de nuevo tipo y en una estructura institucional que favorezca un ambiente democrático, es decir, en el que se favorezca la circulación de información actualizada, el desarrollo y la confrontación de ideas, maneras de pensar y perspectivas diferentes en torno a la ciencia y la cultura.

Referencias

- Fernández, L. 2000. *La formación para la enseñanza: requisitos y exigencias*. Documento de trabajo del Programa Nacional de Formación Docente, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Fullan, M.; Hargreaves, A. 1999. *La escuela que queremos*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Velázquez Castañeda, V. 2000. *Evaluación del desempeño docente*. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. México, 23 al 25 de mayo de 2000.